I. EL PENSAMIENTO CRÍTICO

En este capítulo presentamos todos los elementos esenciales que definen el pensamiento crítico. Por consiguiente, reflexionamos sobre las razones subyacentes a la necesidad de formar el pensamiento crítico y sobre las funciones que se proponen a los planteles. En suma, examinamos cinco concepciones importantes del pensamiento crítico en educación.

Definición aproximada del pensamiento crítico

Antes de presentar definiciones y concepciones particulares —objeto de la tercera sección—, deseamos comprender el pensamiento crítico desde tres ángulos complementarios: como una estrategia de pensamiento, como una investigación y como un proceso. Terminamos esta sección con el bosquejo de un retrato del pensar crítico.

Una estrategia de pensamiento

Clasificar las habilidades del pensamiento permite ubicar el pensamiento crítico respecto de otras habilidades. Romano (1995) define tres grandes categorías de habilidades de pensamiento *(thinking skills)*:[1] habilidades básicas, estrategias de pensamiento (en particular, el pensamiento crítico) y habilidades metacognitivas. Las que constituyen la base de los procesos del pensamiento son las relativas a la información, es decir, las que sirven para analizar, inferir, comparar, clasificar, sintetizar, predecir, etc. Las estrategias de

[1] Debido a que en el vocabulario descriptivo de este tema no existe ningún consenso sobre las equivalencias de los términos en inglés, decidimos consignar entre paréntesis los originales.

pensamiento representan los conjuntos de operaciones que se efectúan en secuencia —resolución de problemas, toma de decisiones, *pensamiento crítico*, formación de conceptos, pensamiento creativo, etc.— y que demandan más coordinación que las habilidades básicas. Por último, las metacognitivas permiten dirigir y controlar las habilidades básicas y las estrategias de pensamiento mediante las operaciones de planeación, vigilancia y evaluación que lleva a cabo el individuo por lo que atañe a los procesos de su pensamiento.

En la clasificación anterior, el pensamiento crítico se considera una estrategia de pensamiento que requiere varias operaciones coordinadas.

Pensamiento crítico	=	Estrategia de pensamiento que coordina diversas operaciones.

Investigación

Para Kurfiss (1988), el pensamiento crítico es "una investigación cuyo propósito es explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema para elaborar una hipótesis o llegar a una conclusión al respecto que integre toda la información disponible y que por tanto se justifique de manera convincente".[2] Esta autora pone de manifiesto el contexto del descubrimiento (investigación) que llega a una conclusión (o elabora una hipótesis) y a una justificación, por lo general en forma de argumentos.

Pensamiento crítico	=	Investigación que conduce a una conclusión justificada.

[2] Traducción de "an investigation whose purpose is to explore a situation, phenomenon, question, or problem to arrive at a hypothesis or conclusion about it that integrates all available information and that can therefore be convincingly justified" (p. 2).

Proceso

Para comprender el pensamiento crítico de una manera más dinámica, podemos considerar tres formas de abordarlo en su calidad de proceso.

Zechmeister y Johnson (1992) presentan el pensamiento crítico como un proceso en esencia activo, que desencadena la acción. Según estos autores, ejercer el pensamiento crítico exige una preparación y disposición absolutas de carácter activo en la dedicación de una manera reflexiva a los problemas y cuestiones que surgen en la vida cotidiana. En este punto describen el proceso del pensamiento crítico. A partir del momento en que aparece un problema, producto de una pregunta difícil, de un estado de duda o de un conjunto de circunstancias que induzcan perplejidad en el individuo, se necesitan dos series de características complementarias según esto último para que él llegue a pensar de forma crítica: en primer lugar, las actitudes apropiadas, como la amplitud de mente y la honestidad intelectual; en segundo lugar, las capacidades de razonamiento y de investigación lógica. El ejercicio de estas actitudes y capacidades posibilita el pensamiento crítico, pues el pensamiento reflexivo se orienta hacia la resolución de un problema. En suma:

1. Aparición de un problema.
2. Puesta en marcha de las actitudes y capacidades apropiadas.
3. Resolución del problema.

El problema examinado puede ser el de una empresa sumida en el fracaso. Se necesita toda una gama de actitudes del pensamiento crítico para resolver el problema, sobre todo la disposición a evitar el facilismo y las restricciones mentales, así como la disposición a examinar todos los elementos del problema y tratarlos con claridad, profundidad y sin distracciones. Se necesitará también analizar de forma rigurosa el conjunto de factores que influyen en esta

situación y establecer relaciones entre los elementos, de manera que sea posible elaborar un plan de corrección financiero adecuado.

Según Brookfield (1987), el pensamiento crítico, considerado un proceso, no es tan sólo pasivo, sino que consta de una alternancia entre las fases de análisis y las de acción. El autor divide el proceso en cinco fases. Un acontecimiento desencadenante se manifiesta sobre todo en forma de una situación que no se atendió, positiva o negativa, que provoca incomodidad y perplejidad en el sujeto. Después, éste evalúa la situación para definir el objeto de sus preocupaciones. La tercera fase es de exploración, en el curso de la cual hay una búsqueda de explicaciones o de soluciones con el fin de reducir el sentimiento de incomodidad que se experimenta. La cuarta fase consiste en concebir diferentes perspectivas para que surjan formas de pensar y de actuar que convengan en dicha situación. La fase final es de integración de ideas y sentimientos contradictorios: la resolución de la situación conlleva una impresión de un trabajo bien hecho y de satisfacción. En resumen:

1. Aparición de una situación que no se atendió (incomodidad interna).
2. Evaluación de la situación.
3. Búsqueda de explicaciones o de soluciones.
4. Concepción de diferentes perspectivas.
5. Resolución de la situación (comodidad interna).

Como ejemplo, pensemos en la pérdida de un empleo. El individuo siente un malestar en su interior, sobre todo a causa de la inseguridad psicológica y económica, así como de autoestima, que le ocasiona esta pérdida. Debe evaluar la situación con el examen de las diversas facetas del problema: su situación económica, sus habilidades personales y profesionales, sus posibilidades de reinserción en una empresa, etc. Su búsqueda de explicaciones y de soluciones se orienta más que nada hacia los puntos de convergencia entre sus aptitudes profesionales y su perfil de empleado

necesarios para obtener un empleo. Imaginar perspectivas distintas de aquellas que prevé el marco anterior, eliminado, y el *statu quo*, se convierte en algo insatisfactorio, exige que él se abra a diversas posibilidades y dé prueba de flexibilidad creativa. De este modo puede llevar su reflexión en muchas direcciones, por ejemplo, considerar trabajar por su cuenta, aceptar un ingreso menor o incluso adoptar una nueva orientación profesional. La resolución de la situación, última etapa del proceso, consiste, para el individuo, en tomar una decisión que elimine su problema y, al mismo tiempo, que le haga recuperar su comodidad interna: puede, por ejemplo, aceptar un puesto menos remunerado, pero gracias al cual tenga la posibilidad de permanecer activo en su profesión y de responder a sus compromisos financieros.

En la obra *Teaching Critical Thinking in Psycho logy* (Halonen, 1986) se formula un proceso similar al de Brookfield y se propone un modelo de pensamiento crítico que se desarrolla en cinco etapas principales. Leamos un pasaje de esta obra, que tradujo y adaptó al francés Jacques Laliberté (1991). En el momento en que un estudiante está motivado a resolver la disonancia[3] que padece entre un acontecimiento exterior y su teoría personal, explica,

> comenzará a BUSCAR LA INFORMACIÓN para desarrollar nuevos elementos para sus revisiones y continuará el proceso en un esfuerzo por RELACIONAR ESTA INFORMACIÓN, al "conectar" los hechos o las ideas con la disonancia que se padece, de forma que se revise su teoría personal. A continuación el estudiante formulará, de forma exploratoria, una nueva teoría personal y comenzará a EVALUAR si esta nueva postura es adecuada. Quien demuestre tener espíritu crítico resolverá a la larga la disonancia o el conflicto, sea al repelèr el acontecimiento externo, sea al modificar su teoría personal para tener en cuenta la nueva información [p. 18].

[3] La teoría de la disonancia cognitiva es aquella según la cual la coexistencia, en un mismo individuo, de elementos de conocimiento que no están concertados conlleva de su parte un esfuerzo para, de una forma u otra, hacerlos concertar (*Le petit Larousse illustré*, 1992, p. 341).

En resumen:

1. Se padece disonancia.
2. Se busca información.
3. Se relacionan los elementos nuevos con los de la disonancia.
4. Se formula y evalúa una nueva teoría personal.
5. Se resuelve la disonancia.

De nuevo está presente aquí la idea de un proceso activo desencadenado por un acontecimiento perturbador. Este proceso se ilustra con un ejemplo del ámbito político. Si el partido en el que milita un individuo toma decisiones políticas que van en contra de su plataforma oficial, el individuo padece una disonancia. Se informa más sobre muchos aspectos del problema: la naturaleza precisa de las decisiones, el contexto de esta toma de decisiones y los actores que participaron, las cláusulas específicas del programa del partido que desvirtúan estas decisiones, etc. Relaciona esta información con la disonancia que apareció al mismo tiempo que el acontecimiento perturbador, es decir, con su origen: esta asociación le asegura una mejor comprensión del hecho. Formula una nueva teoría personal respecto del suceso, una especie de interpretación de los datos; por ejemplo, podrá afirmar que esas decisiones políticas se justifican en virtud del contexto presupuestario. A continuación evalúa su teoría con una experimentación de la solidez de su razonamiento. La disonancia se resuelve en el sentido en que al final acepta esta explicación y, por el hecho mismo, consigue conciliar los dos elementos de conocimiento (las posturas oficiales del partido y las decisiones contrarias a ellas) que al inicio no armonizaban entre sí.

Retrato de una persona que piensa de forma crítica

Esbocemos ahora el retrato de alguien que adopta un modo crítico de pensar. Esta evocación de una diversidad de situaciones en las que el individuo actúa y medita de forma

crítica permitirá dar una imagen más vívida del pensamiento crítico.

Glatthorn y Baron (1985) representan al pensador eficiente —que para ellos corresponde a lo que aquí denominamos pensamiento crítico— a partir de algunas de sus características predominantes: he aquí, según ellos, los rasgos mediante los cuales se distingue entre los demás una persona que piensa "correctamente".

- Actúa en situaciones problemáticas y tolera la ambigüedad.
- Recurre a la autocrítica, considera las diferentes posibilidades que se le presentan y busca las evidencias que comprueben los aspectos antagónicos de una situación.
- Reflexiona, delibera y efectúa una búsqueda expedita, cuando es necesario.
- Otorga valor a la racionalidad y tiene fe en la eficacia de este pensamiento.
- Define sus objetivos de manera profunda, exenta de revisión si es necesario.
- Aporta las pruebas que ponen en duda las decisiones que tomó la mayoría de los individuos.

DeVito y Tremblay (1993) proponen una veintena de habilidades necesarias para el ejercicio del pensamiento crítico: por ejemplo, las que consisten en delimitar con precisión el problema, en ordenar las ideas y expresarlas con coherencia, en obtener conclusiones y en evaluarlas. Según estos autores, el pensamiento crítico no sólo debe dominar estas habilidades, sino también, para ponerlas en práctica, debe contar con la actitud adecuada. Al aplicar esto al área de la comunicación, esta actitud supone sobre todo la existencia de una tendencia o de una disposición personal:

- a analizarse a sí mismo como comunicador;
- a observar el comportamiento propio y el de los demás;
- a obtener conclusiones tras recopilar la información suficiente;

- a vincular el tema que se estudia dentro del área de la comunicación con sus comunicaciones de todos los días;
- a informarse en materia de comunicación;
- a analizar y evaluar las ideas de un libro de texto o de un profesor;
- a modificar su forma de comunicar, así como su manera de pensar.

Ejercer el pensamiento crítico	=	Poner en práctica las habilidades necesarias y manifestar las actitudes adecuadas.

Como se ve, el ejercicio del pensamiento crítico requiere una gran actividad intelectual por parte del individuo, una buena dosis de autonomía, mucha flexibilidad y un claro escepticismo.

Necesidad de formar un pensamiento crítico

Preguntarse sobre la necesidad de formar un pensamiento crítico parece un requisito para cualquier acción educativa. Implica, en efecto, conocer y comprender las razones que tienden a esta finalidad educativa. En el contexto particular de esta sección, formar la agudeza de alguien significa desarrollar sus aptitudes intelectuales, una facultad o función particulares.

El hecho de favorecer el desarrollo de las facultades intelectuales de las personas constituye, en efecto, un fin importante de la educación. Desde esta óptica, ¿cuál es el lugar que ocupa el pensamiento crítico en la formación educativa? ¿De dónde viene la necesidad de formar el pensamiento crítico? Las razones son numerosas y diversas.

Las razones

El pensamiento crítico comprende las capacidades y actitudes que desempeñan un papel principal en el proyecto de analizar y dominar las innumerables informaciones que caracterizan el contexto social actual. Al efectuar una visión prospectiva de la educación, Benjamin (1989) atribuye la importancia de la formación del pensamiento crítico en los alumnos y ciudadanos a razones como la necesidad de tratar con eficiencia el creciente caudal de información que hay en la sociedad. Pauker (1987) señala la influencia que el mundo de los negocios ejerció, a principios de los años ochenta, en el movimiento educativo estadunidense en torno al desarrollo de las "habilidades del pensamiento" *(thinking skills)* de los alumnos. Se insiste en la tendencia de los patrones a aumentar sus exigencias a sus empleados en materia de análisis y de manejo de información. Al considerar la creciente cantidad de información de la que depende el funcionamiento de nuestras sociedades, DeVito y Tremblay (1993) confirman la importancia que reviste el pensamiento crítico en el tratamiento de esta información: ésta es, en efecto, una gran conquista, sobre todo cuando deben determinarse los mejores medios de recopilar información, analizarla, evaluarla, aplicarla a nuevas situaciones, aprovecharla para resolver problemas y comunicarla de manera eficaz y dinámica.

En cuanto a Paul (1990), este autor considera crucial ejercer el pensamiento crítico para asegurar un desarrollo socioeconómico global, en particular cuando se trata de favorecer una producción más racional, que tenga más en cuenta las necesidades humanas y de la protección del ambiente. En efecto, los esfuerzos en este sentido se ven de lo más esenciales: pensemos en los costos humanos y sociales que generan los permisos ambientales masivos, las exigencias a menudo desmesuradas que las empresas aplican a sus trabajadores, cuyo resultado es la aparición de enfermedades, o incluso en los riesgos ambientales que genera una fábrica contaminante.

Por otra parte, el pensamiento crítico ocupa un lugar importante en la vida adulta, pues facilita las elecciones personales al hacerlas más claras, en particular respecto de áreas como la orientación profesional, la adopción de un estilo de vida o la adquisición de bienes materiales; estas elecciones cada vez se complican más y representan sectores vitales para ejercer el pensamiento crítico. Keen, en entrevista con Willis (1989), sostiene que es esencial enseñar a los alumnos a pensar de modo crítico para que tengan más armas con las cuales contrarrestar las imágenes televisivas con que se les bombardea y se defiendan mejor contra la propaganda a la que están expuestos. Con estas razones, muy importantes, para apoyar la necesidad de formar un pensamiento crítico, Baron (1993) agrega otros muy importantes: relaciona los datos que ofrece la experiencia, es decir, los conocimientos y la competencia del experto, con el pensamiento crítico. Los ciudadanos y ciudadanas deben en efecto comprender bien las principales características de un pensamiento apropiado, si tenemos en cuenta que son la base de una experiencia válida y que los expertos orientan su vida cada vez más.

Por tanto, el pensamiento crítico desempeña una función esencial en la operación de los individuos y de la sociedad en su conjunto. Sin embargo, parece correcto establecer que no está lo bastante desarrollado en el seno de la población, sobre todo entre los estudiantes. Por otra parte, parece necesaria la participación de la escuela para llenar las lagunas que se observan en los estudiantes respecto del plan de formación de su pensamiento crítico. Al respecto, Reid (1990) entrevistó a profesores que enseñan a estudiantes de 17 a 19 años de edad. El conjunto de profesores entrevistados considera que, cuando llegan a estos grados, los alumnos manifiestan una debilidad en sus conocimientos de francés [su lengua materna], en la expresión oral y en la escrita, en la comprensión del material de lectura, así como con la organización de su pensamiento y su capacidad de análisis. Asimismo, los profesores entrevistados comprueban que, en el transcurso del primer año de enseñanza

a estos alumnos, la mayoría de ellos presenta dificultades para razonar con claridad y expresar un razonamiento de forma adecuada. En resumen, estos estudiantes tienen poca autonomía y muestran escaso entusiasmo para reflexionar y razonar. Al considerar estas lagunas, la mayoría de estos docentes desea que se establezca como prioridad, en materia de formación, la capacidad de razonar y el dominio del idioma. Por otra parte, estos profesores buscan, en la realidad de su enseñanza, desarrollar habilidades básicas, como analizar y sintetizar problemas, así como favorecer el juicio crítico.

Funciones propuestas a los planteles

Para Reboul (1984), toda verdadera enseñanza debe incluir la formación del pensamiento crítico, que aspire a favorecer el desarrollo de la autonomía de este pensamiento en los alumnos: "una educación cuyo fin sea la libertad es aquella que otorga a sus educandos el poder prescindir de los maestros, de proseguir por sí mismos su propia educación, de adquirir por sí mismos nuevos conocimientos e inventar sus propias reglas" (p. 159).

Al destacar que el interés del pensamiento crítico se explica por una necesidad del individuo de adaptarse a su ambiente, por su deseo de participar en la vida democrática —sobre todo, por la necesidad que experimenta de "enfrentar lo desconocido o asuntos que se prestan a la controversia" (p. 306)— y en razón de las lagunas graves descubiertas en los alumnos en los que se trata de inculcar el pensamiento crítico, Laliberté (1995) añade:

> Cada vez se reconoce más que una enseñanza que se preocupe de manera directa y explícita por el pensamiento crítico y su desarrollo tiene mucho más oportunidad de ayudar a los alumnos a progresar en este sentido que si se les deja todo a ellos mismos [p. 306].

Existe pues un acuerdo en cuanto a la importancia del pensamiento crítico como un medio de asegurar el progre-

so del individuo y la sociedad, y en cuanto al papel que debe desempeñar la escuela en el desarrollo del pensamiento crítico, en todos los niveles de enseñanza.

Por tanto, no sorprende que el pensamiento crítico ocupe un lugar importante en las publicaciones recientes del Ministère de l'Éducation [Secretaría de Educación Pública de Quebec]. En *Réaffirmer l'école* (1997), informe del grupo de trabajo sobre la reforma al programa de enseñanza primaria y secundaria,[4] se establece de manera principal como objetivo del programa el desarrollo de un espíritu crítico[5] de los alumnos en lo tocante a la publicidad y los medios de comunicación. Según el libro sobre política educativa *L'école, tout un programme* (1997), "desarrollar el sentido crítico" representa una de las competencias intelectuales deseables en primaria y secundaria en Quebec: esta competencia se relaciona con el dominio de las competencias transversales, en el sentido de que no se limite al dominio exclusivo de la enseñanza de las disciplinas y que deba estar presente en el conjunto de actividades educativas que organiza la escuela.

Con el fin de favorecer la capacidad de adaptación de los jóvenes a una sociedad en movimiento en los planos sociopolítico, cultural y económico, el Conseil des collèges [Consejo Escolar de Quebec] (1992) recomienda incluir, en los objetivos de formación de los alumnos de 17 a 19 años de edad, "el desarrollo del espíritu crítico, de modo que se favorezca el cuestionamiento y la distancia en relación con lo establecido, de modo, en resumen, que se permita que los individuos tomen decisiones reales y contribuyan al progreso de la sociedad" (p. 67).

[4] Hay que señalar que, en el sistema escolar de Quebec, la primaria dura seis años; la secundaria, cinco; el colegial (preparatoria), dos en el sector preuniversitario y tres en el técnico; y, por último, la universidad, tres o cuatro años para la obtención de un bachillerato (licenciatura) (diploma de primer ciclo).

[5] Las expresiones "espíritu crítico" y "sentido crítico" corresponden en gran medida a actitudes que se asocian con el pensamiento crítico, como tener una mente abierta y la predisposición a examinar un problema con profundidad. La expresión "pensamiento crítico" *(critical thinking)* comprende por lo general tanto las actitudes como las capacidades adecuadas para presentar una argumentación y resolver problemas.

Más aún, en lo concerniente a la formación universitaria, Baron (1993) recomienda con insistencia la adquisición de un marco intelectual que permita comprender las modalidades según las cuales generan conocimiento las diversas disciplinas científicas. ¿A qué tipo de pruebas es posible recurrir para basar los enunciados de una disciplina? ¿Qué clase de inferencias se obtienen? ¿Qué tipo de críticas se desprenden? Baron resume su opinión como sigue:

> La formación [de un pensamiento activo y abierto] tiene dos razones de ser: ayuda a los estudiantes a pensar por ellos mismos y los prepara para comprender la naturaleza de conocimientos especializados, y más generalmente la naturaleza de las disciplinas científicas. Este último caso, muy a menudo soslayado en las discusiones académicas, debe observarse para la formación del razonamiento en las especialidades científicas. Así, los estudiantes aprenderán cómo se elabora el conocimiento gracias al pensamiento activo y abierto [p. 191].

En el cuadro 1.1 aparecen las razones de la necesidad de formar un pensamiento crítico y las funciones que se proponen a la escuela.

Revisión de cinco corrientes de pensamiento crítico en educación

Según Beyer (1988), la expresión "pensamiento crítico" es, entre las que figuran en el vocabulario de las habilidades del pensamiento, una de las más engañosas. Parece indicar que el pensamiento crítico no se limitaría a una de las operaciones del pensamiento, como la toma de decisiones, o a las habilidades propias de la clasificación de las operaciones intelectuales de Bloom (1956); tiene más bien un carácter esencialmente evaluativo. Sostiene, en efecto, que el pensamiento crítico implica el análisis objetivo de cualquier afirmación, fuente o creencia para evaluar su precisión, validez o valor.

Como destaca Guilbert (1990), las definiciones de pensa-

CUADRO 1.1. *Razones para formar un pensamiento crítico y funciones propuestas al plantel*

Razones	
Responder a las exigencias sociales Desarrollar la capacidad de los alumnos para analizar y dominar un conjunto creciente de información.	
Asegurar un desarrollo socioeconómico global En lo tocante a la producción económica, es mejor tener en cuenta las necesidades humanas y las de la protección al ambiente.	
Favorecer el funcionamiento armónico del individuo y del ciudadano Facilitar la toma de elecciones personales al hacerlas más claras. Ser capaz de asumir una postura ante lo inesperado o ante cuestiones que se presten a la controversia. Juzgar de manera adecuada las opiniones de los expertos. Defenderse mejor contra la propaganda, sobre todo contra la que proviene de la televisión.	
Funciones propuestas a la escuela	
Llenar las lagunas que se observan en los alumnos. Instaurar una educación cuya finalidad sea la libertad.	
De 6 a 16 años de edad	Desarrollar el sentido crítico en las diversas disciplinas y en el conjunto de actividades educativas que organice la escuela. Por ejemplo: fomentar el espíritu crítico respecto de la publicidad y los medios de comunicación.
De 17 a 19 años de edad	Desarrollar el espíritu crítico de manera que favorezca el cuestionamiento y el distanciamiento respecto de lo establecido.
De 20 años de edad en adelante	Adquirir un marco intelectual que permita comprender la manera en que las diversas disciplinas científicas generan el conocimiento.

miento crítico son muy diversas, a menudo incluso contradictorias, y sólo una pequeña cantidad de ellas puede ser operativa. Walters (1994), al respecto, señala que los modelos en curso de pensamiento crítico que inspiran la pedagogía en las escuelas y universidades estadunidenses se limitan a menudo al desarrollo del razonamiento lógico y del análisis de los argumentos en los alumnos. Al tomar en cuenta los múltiples significados que se dan al pensamiento crítico, parece necesario definir y describir de manera adecuada esta noción. Desde esta perspectiva, presentamos cinco corrientes importantes del pensamiento crítico en educación.

El "Grupo de los Cinco"

Con el fin de aclarar la noción de "pensamiento crítico", Johnson (1992) efectuó un análisis crítico de los conceptos de cinco autores —Ennis, Lipman, McPeck, Paul y Siegel—, que denominó "Grupo de los Cinco". Los conceptos que elaboran estos autores proponen una articulación rigurosa de los términos, principios y argumentos con objeto de apoyar la definición de pensamiento crítico con que se relacionan.

Si bien destaca las diferencias entre estos autores, Johnson señala tres convergencias principales que se desprenden de las cinco concepciones.

1. El pensamiento crítico apela a muchas habilidades de pensamiento.
2. Para manifestarse, requiere de información y conocimientos.
3. Implica una dimensión afectiva.

Para cada una de las cinco concepciones del pensamiento crítico registramos la definición que le corresponde y precisamos los conceptos que implica, así como su articulación entre ellas.

Robert H. Ennis

Ennis (1985) definió el pensamiento crítico como "un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer".[6] En el marco de la evaluación que efectúa sobre tres concepciones del pensamiento crítico, la de Ennis, la de Paul y la de McPeck, Siegel (1988) reconoce que la de Ennis es en particular importante, pues el pensamiento crítico no se limita para él a sus habilidades, sino que también incluye las actitudes *(skills plus tendancies).* Aunque resalta que, en la concepción de Ennis, las habilidades o capacidades están mucho más descritas que las disposiciones o actitudes, Siegel considera que los estudios de Robert Ennis sobre el pensamiento crítico no dejan lugar a dudas y que este autor es un precursor. Guilbert (1990) considera asimismo que el modelo de Ennis representa una contribución importante para la descripción del pensamiento crítico, si bien deplora que no mencione la necesidad de poseer los conocimientos adecuados en una disciplina para aplicar las habilidades del pensamiento crítico en ella.

En efecto, la concepción de Robert Ennis responde a un conjunto de criterios a partir de los cuales se aprecia su valor. Esta concepción es relativamente exhaustiva y abarca una cantidad importante de operaciones cognitivas. Adopta además una perspectiva amplia, que incluye sobre todo las actitudes propias del pensamiento crítico. Señala los indicadores que permiten precisar y reconocer algunas dimensiones propuestas. Esta concepción se presenta también como inacabada, es decir, abierta a la crítica y a la mejora. Su autor, del mismo modo, es una persona cuya contribución a la comprensión de la idea de pensamiento crítico ha sido ampliamente reconocida por sus colegas. Abordaremos con mayor detalle esta visión del pensamiento crítico.

En un artículo notable, Robert H. Ennis (1962) concibió la noción de pensamiento crítico como "la evaluación ade-

[6] Traducción de "Critical thinking is reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do" (p. 45).

cuada de los enunciados" *(the correct assessing of statements)*, y formuló una lista de 12 aspectos que facilitan la elaboración de una serie de criterios. En el artículo se propone una base útil para la investigación sobre la enseñanza y evaluación de la capacidad *(ability)* de adquirir un pensamiento crítico. Ennis concibió poco después una definición nueva, respecto de evaluar no sólo las ideas, sino asimismo las acciones, tanto las propias como las de los demás.

A continuación citamos la explicación que ofrecieron Norris y Ennis (1989) de la definición de pensamiento crítico de Ennis (1985) citada antes, a saber: "un pensamiento razonado y reflexivo orientado a una decisión de qué creer o hacer". Según estos autores, el concepto de "pensamiento razonado" se refiere a un pensamiento que se basa en razones aceptables para llegar a conclusiones lógicas en las creencias o las acciones; respecto de "pensamiento reflexivo", señala la conciencia manifiesta en la búsqueda y utilización de razones admisibles. La palabra "orientado" evoca la idea de una actividad que se dirige de forma consciente hacia un objetivo, es decir, que no sobreviene por accidente o sin alguna razón. Respecto de la formulación "a una decisión de qué creer o hacer", con ella se destaca que con el pensamiento crítico se evalúan los enunciados (en los que creemos) y las acciones (las que llevamos a cabo).

Lista detallada de capacidades y actitudes

Según Ennis (1987), esta definición hace referencia a las capacidades[7] *(abilities)* y a las actitudes *(dispositions)*. El autor presenta 12 capacidades con las que propone indicadores, y menciona 14 actitudes que no desarrolla (salvo la novena, la expresión de una mente abierta, a la que atribu-

[7] Empleamos el término "capacidad" como equivalente de la palabra *ability*. "La capacidad es un término general, entendido en un sentido menos preciso que *habilidad* [...] La habilidad es una capacidad que se posee con un grado de perfección, de dominio excepcional en el ejercicio de una tarea" (Legendre, 1993, p. 159). Por lo demás, emplearemos "habilidad" para referirnos a la palabra *skill*.

CUADRO 1.2. *Capacidades y actitudes propias del pensamiento crítico, según Ennis (1987)*

Capacidades propias del pensamiento crítico
1. Concentración en un asunto.
2. Análisis de los argumentos.
3. Formulación y resolución de proposiciones de aclaración o réplica.
4. Evaluación de la credibilidad de una fuente.
5. Observación y valoración de informes de observación.
6. Elaboración y valoración de deducciones.
7. Elaboración y valoración de inducciones.
8. Formulación y valoración de juicios de valor.
9. Definición de términos y evaluación de definiciones.
10. Reconocimiento de suposiciones.
11. Cumplimiento de las etapas del proceso de decisión de una acción.
12. Interacción con los demás (por ejemplo, presentar argumentos a otras personas, en forma oral o escrita).
Actitudes características del pensamiento crítico
1. Procurar una enunciación clara del problema o de la postura.
2. Tender a buscar las razones de los fenómenos.
3. Mostrar un esfuerzo constante por estar bien informado.
4. Emplear fuentes verosímiles y mencionarlas.
5. Considerar la situación en su conjunto.
6. Mantener la atención en el tema principal.
7. Procurar conservar el ánimo inicial.
8. Examinar las diversas perspectivas disponibles.
9. Manifestar una mente abierta.
10. Mostrar una tendencia a adoptar una postura (y a modificarla) cuando los hechos lo justifiquen o existan razones suficientes para hacerlo.
11. Buscar precisiones en la medida en que el tema lo permita.
12. Adoptar una forma ordenada de actuar al tratar con varios actores que formen parte de un conjunto complejo.
13. Procurar la aplicación de las capacidades del pensamiento crítico.
14. Considerar los sentimientos de los demás, así como de su grado de conocimientos y madurez intelectual.

ye tres significados). En el cuadro 1.2. está la lista de estas capacidades y actitudes.

Norris y Ennis (1989) presentan muchos argumentos que apoyan su definición. De acuerdo con ellos, hay consenso entre los educadores para considerar el pensamiento crítico según el aspecto doble de la creencia y de la acción, que incluye tanto las actitudes como las capacidades. La definición describe el ideal de una persona educada como aquella que es capaz de manifestar autonomía para tomar decisiones importantes, de hacer patente su respeto hacia los demás y de comprender las situaciones de la vida; además, la definición implica más que la sola evaluación *(appraisal)* y no corresponde a la crítica en su sentido peyorativo. La lista detallada de actitudes y capacidades (Ennis, 1987), con sus numerosas especificaciones, demuestra ser útil para la enseñanza, el desarrollo de programas y su evaluación. Por lo demás, como señala Ennis (1987), esta concepción ofrece una orientación general, si bien no indica qué enseñar, ni cómo ni cuándo.

Lista resumida de 10 elementos

Ennis (1993) propone una lista abreviada de 10 elementos interdependientes que caracterizan el pensamiento crítico.

1. Evaluación de la credibilidad de las fuentes.
2. Reconocimiento de las conclusiones, razones y suposiciones.
3. Valoración de la calidad de un argumento, incluso la aceptabilidad de las razones, suposiciones y hechos en los que se apoya.
4. Elaboración de un punto de vista propio sobre un tema, así como de su justificación.
5. Formulación de proposiciones de aclaración pertinentes.
6. Concepción de experiencias y evaluación de proyectos de la experiencia.
7. Definición de términos en función del contexto.
8. Manifestación de una mente abierta.

9. Realizar un esfuerzo constante por estar bien informado.
10. Formulación de conclusiones cuando la situación lo justifique, con cautela.

Esta lista abreviada de las capacidades y actitudes interdependientes, en virtud de su sencillez, puede ser útil en el momento de establecer objetivos relacionados con el pensamiento crítico para el diseño de un programa escolar o un curso particular que aborde una materia específica.

Pensamiento crítico	=	Conjunto de capacidades y actitudes interdependientes orientadas hacia la valoración de ideas y acciones.

Matthew Lipman

Lipman[8] (1991) definió el pensamiento crítico como "un pensamiento que *1)* facilite el juicio al *2)* confiar en el criterio, *3)* sea autocorrectivo y *4)* sea sensible al contexto".[9] Presentamos brevemente cada uno de los cuatro elementos de esta definición.

1. Los juicios son resultado del pensamiento crítico

A partir de la debilidad de juicio por parte de los niños, Lipman considera que la enseñanza debe procurar una mejoría

[8] Cabe destacar que Lipman predicó la aparición de un pensamiento orientado hacia la excelencia, de un pensamiento complejo, que comprendiese no sólo un pensamiento crítico, sino también creativo. Creó el programa de filosofía para niños con el fin de desarrollar sus habilidades del acto de pensar.

[9] Traducción de "thinking that (1) facilitates judgment because it (2) relies on criteria, (3) is self-correcting, and (4) is sensitive to context" (p. 116). Cabe mencionar que hay una versión corregida y aumentada de 1995 de la traducción al francés de *Thinking in Education*, publicado en 1991, con el título *À l'école de la pensée*, de Éditions De Boeck Université, Bruselas, de donde se tomó la presente cita.

de aquél. "Todos los juicios tienen por origen un razonamiento y todos los razonamientos dan por fruto un juicio" (Lipman, 1991, en Schleifer, 1992, p. 101): de donde se deduce la idea de que, si la escuela va a procurar una mejoría del juicio, debe desarrollar el razonamiento.

2. El pensamiento crítico se apoya en criterios

Basar el pensamiento crítico en criterios evoca un pensamiento estructurado, con cimientos sólidos. Los criterios son razones que tienen por función establecer la objetividad de los juicios. Por ejemplo, las áreas de conocimientos aplicados orientan su práctica en función de criterios apropiados: el arquitecto considera la utilidad, la seguridad y la belleza; el magistrado, la legalidad y la ilegalidad. El pensamiento crítico es una forma de cumplir con estos objetivos de acuerdo con una responsabilidad cognitiva *(cognitive accountability)*, es decir, con un sentimiento de obligación de ofrecer razones para las opiniones que se expresan.

Los criterios (normas, leyes, requisitos, convenciones, principios, ideales, reglas, etc.) tienen una naturaleza heterogénea. Es posible seleccionar los criterios (entendidos aquí como las razones en las que se apoyan los juicios) más adecuados con la ayuda de dos categorías: los metacriterios, como la coherencia, la fuerza y la conveniencia, así como los megacriterios, como lo verdadero, lo falso, lo justo, lo bueno, lo bello, que pertenecen a un nivel de generalidad muy elevado y a menudo están implícitos en los juicios.

Según Lipman, los criterios figuran entre los instrumentos más válidos de los procedimientos racionales. Para enseñar a los alumnos cómo desarrollar su pensamiento crítico, parece esencial que aprendan a reconocer estos criterios, y a criticarlos.

3. El pensamiento crítico es autocorrectivo

Ser capaz de corregir la forma de pensar, al detectar las debilidades y rectificarlas, constituye una característica más

del pensamiento crítico. A partir del hecho de que una buena parte del acto de pensar se desarrolla de una manera no crítica, de modo asociativo, sin preocuparse de la veracidad ni de la validez, es importante por tanto reflexionar en la forma de pensar para rectificar métodos y procedimientos.

4. El pensamiento crítico es sensible al contexto

El pensamiento crítico permite tener en cuenta las circunstancias particulares en el momento de la aplicación de reglas a casos concretos o en el de pasar de la teoría a la práctica. Esta sensibilidad ante el contexto implica sobre todo reconocer las circunstancias de excepción o las irregularidades, las limitaciones especiales y las configuraciones globales. Esto se produce, por ejemplo, cuando se considera una observación a la luz del discurso global.

Lipman creía que el derecho y la medicina ilustran bien la posibilidad y necesidad del pensamiento crítico. Las dos áreas requieren la aplicación de principios (criterios) a casos prácticos (juicio), una gran sensibilidad ante el carácter único de los casos particulares (sensibilidad ante el contexto), lo mismo que recurrir a procedimientos basados en el ensayo y la hipótesis (autocorrección).

Las cuatro áreas de las habilidades cognitivas

La formación del pensamiento crítico en los alumnos requiere ejercer y dominar un amplio abanico de habilidades cognitivas relacionadas con los procesos de búsqueda, razonamiento, organización y transmisión de la información. La misión de la educación es reforzar estos procesos. Presentamos brevemente cada una de estas cuatro áreas de las habilidades cognitivas.

Las *habilidades de búsqueda* corresponden a una práctica autocorrectiva que interviene en el momento de estudiar el problema en cuestión con los medios que se juzga más convenientes. La curiosidad motiva la exploración de las hipótesis y el establecimiento de vínculos. Los niños aprenden a explicar y a prever, a distinguir causas y efectos, a formular y a analizar los problemas.

Razonar es una manera de ampliar el conocimiento sin tener que vivir las experiencias suplementarias. Como afirma Lipman (1995), "al partir de lo que se conoce, razonar permite descubrir las cosas suplementarias que se pueden añadir" (p. 62). Al coordinar los elementos que se descubren o inventan en el transcurso de la búsqueda, es posible organizarlos de una manera válida y realizar las transferencias de aprendizaje.

Es necesario *organizar la información* en conjuntos y establecer redes de relaciones, si se va a disponer de un conocimiento eficaz. Por tanto, se pueden analizar y aclarar estas relaciones de manera que se comprenda mejor la información y se efectúe un juicio más adecuado sobre dicha información. Al relacionar los conceptos se establecen los principios y criterios, y se formulan argumentos y explicaciones.

Las *habilidades relacionadas con la traducción* no se limitan a transmitir el sentido de un idioma a otro. "*Traducir* significa pasar las significaciones de un idioma o de una modalidad de sentido a otra, de un esquema simbólico a otro, manteniéndolas intactas" (p. 67). En una sociedad plural, constituida a partir de una diversidad de comunidades, cada una con consignas propias, es importante discernir lo que se debe traducir o transmitir y en qué dirección. Cuando el acto de razonar protege la *verdad*, el de traducir garantiza el *sentido*.

La comunidad de investigación

Lipman cree que el enfoque de la "comunidad de investigación" es la pedagogía que se adapta mejor a la tarea de reforzar el razonamiento y el juicio, sea que esta investigación sea científica o no: los alumnos se escuchan entre sí, cuestionan el tema a partir de las ideas de los demás, ponen en duda las opiniones que no se basan en razones válidas, se ayudan entre sí para sacar las inferencias de su discusión y buscan reconocer las suposiciones de cada uno. Para Lipman (1995), "lo que caracteriza a la comunidad de investigación es el diálogo, guiado por la lógica. Para saber qué hacer, hay que razonar" (p. 281). La institución social del

jurado representa, según él, un modelo de diálogo deliberativo en el que se manifiesta el pensamiento crítico: los miembros de un jurado reflexionan juntos y corrigen mutuamente sus errores de razonamiento (procedimiento autocorrectivo) sin perder de vista las particularidades de la situación que debaten (sensibilidad ante el contexto) para obtener juntos un veredicto (juicio basado en criterios). De la misma forma que se otorga confianza a las deliberaciones de un jurado guiado por jueces competentes, también podemos otorgar confianza a las discusiones de las comunidades de investigación guiadas por docentes calificados. El autor concluye como sigue: "¿Qué mejor forma de preparar a los alumnos para la vida que hacerlos capaces de participar en comunidades deliberativas que traten los problemas que les aquejan?" (p. 286).

Pensamiento crítico	=	Elaborar juicios basados en criterios, sin perder de vista el contexto y con la capacidad de autocorregirse.

John E. McPeck

McPeck (1981) definió el pensamiento crítico como "la habilidad y la propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo".[10] Recurrir a un escepticismo reflexivo tiene por objeto establecer las razones verdaderas de diversas creencias; estas razones adecuadas dependen de normas epistemológicas, es decir, de normas relativas a principios y métodos científicos, así como de normas lógicas, propias del área en cuestión. Para McPeck, el pensamiento crítico varía necesariamente de un área a otra, y no constituye un conjunto único de habilidades gene-

[10] Traducción de "the skill and propensity to engage in an activity with reflexive skepticism" (p. 81).

rales transferibles. Es evidente que esto implica un punto de vista polémico, por lo que a continuación presentamos los argumentos del autor.

El razonamiento de McPeck es el siguiente: puesto que el acto de pensar genera necesariamente una reflexión sobre X, no existe un conjunto de habilidades, de capacidades o de actitudes generales del pensamiento crítico que se puedan aplicar en todos los contextos; por tanto, enseñar el pensamiento crítico "en general" es infructuoso, incluso ilógico. Esta postura cuestiona la premisa fundamental del movimiento del pensamiento crítico,[11] que consiste en creer: *a)* que es posible reconocer las dimensiones del pensamiento crítico; *b)* que es posible aprenderlas al tiempo que se hace lo propio con las habilidades generales, o incluso en cursos disciplinarios (o sobre un tema específico) en el que estén implícitas dichas habilidades, y *c)* que una vez reconocidas estas dimensiones, es posible transferirlas de un área a otra, si se posee un conocimiento adecuado.

La transferencia del pensamiento crítico

Esta polémica postura de McPeck que plantea que no es posible transferir el pensamiento crítico de un área a otra nos lleva a examinar con más detenimiento la afirmación contraria respecto de su transferibilidad. Brell (1990), en particular, se interesó en este tema. Presentamos a grandes rasgos su análisis sobre la postura de McPeck. Según Brell, el argumento clave de McPeck es que, puesto que no es posible pensar por completo de forma general, tampoco pueden existir, en consecuencia, habilidades generales del pensamiento. Brell replica que, si el acto de pensar debe referirse a un tema dado, no se deriva de esto que no existan habilidades generales susceptibles de aplicarse a muchos temas. Sin embargo, según McPeck, aunque se dé el mismo nombre en todos los contextos a las habilidades de pensamiento generales, como el reconocimiento de supues-

[11] Se expone un punto de vista detallado sobre este movimiento en el capítulo 5, "Introduction au movement de pensée critique", de Matthew Lipman, *À l'ecole de la pensée*.

tos, la evaluación de la credibilidad de las fuentes, etc., eso no impide que las mismas habilidades varíen de un área a otra, en ocasiones de forma muy importante, en virtud de normas específicas en los aspectos semántico, conceptual y justificativo que son propias de los diversos dominios del conocimiento. En resumen, McPeck sostiene que las habilidades de pensamiento generales no existen, pues el pensamiento se produce dentro del marco de normas epistemológicas[12] de un área particular de conocimiento. Brell deriva por último una posición intermedia —entre las habilidades generales y las específicas de cada área particular— que se resume de la forma siguiente: el conocimiento y las habilidades que se aprenden en un contexto precedente (incluso un área de conocimiento) se aplican en nuevos contextos (incluso las áreas de conocimiento nuevas) en la medida en que los contextos nuevos y los anteriores tengan características comunes. Y es el pensamiento el que permite aprovechar tales similitudes.

Lo que destaca sobre todo de la concepción de McPeck, y su insistencia en la importancia del conocimiento propio de una disciplina, es que el pensamiento crítico se ejerce mejor en la medida en que un individuo tiene conocimientos sólidos en un área en particular.

Pensamiento crítico	=	Habilidad y propensión a comprometerse en una actividad con un escepticismo reflexivo, dentro del marco de un contexto específico.

Richard W. Paul

Paul (1992) señala que "el pensamiento crítico es disciplinado y autodirigido, y ejemplifica las perfecciones del pen-

[12] La epistemología es la rama de la filosofía que estudia la historia, los métodos y principios de las ciencias.

sar adecuado ante un modo o área particulares de mentalidad".[13] Este autor destaca tres dimensiones importantes del pensamiento crítico: *1)* su perfección; *2)* sus elementos, y *3)* sus áreas. A continuación presentamos cada una de estas tres dimensiones.

1. La perfección del pensamiento

Los criterios de un pensamiento perfecto son la claridad, precisión, conveniencia, lógica, profundidad y pertinencia de los objetivos. Estos criterios tienen lugar siempre, sin importar la disciplina o el área de pensamiento que los genere. Al contrario del pensamiento crítico, el no crítico es a menudo vago, impreciso, ilógico y superficial.

2. Los elementos del pensamiento

Si se van a evitar las imperfecciones del pensamiento, se debe ser capaz de tener cierto dominio de sus elementos. Éstos incluyen la comprensión y la capacidad de formular, de analizar y evaluar los elementos siguientes:

1. el problema o la pregunta de que se trate;
2. la función o el objetivo del pensamiento;
3. el marco de referencia o los puntos de vista pertinentes;
4. los supuestos formulados;
5. las ideas y los conceptos centrales pertinentes;
6. las teorías y los principios utilizados;
7. las pruebas, datos o razones expuestos;
8. las interpretaciones y las afirmaciones expresadas;
9. las inferencias, el razonamiento y las líneas de pensamiento formuladas;
10. las implicaciones y las consecuencias que se derivan de ello.

[13] Traducción de "Critical thinking is disciplined, self-directed thinking that exemplifies the perfections of thinking appropriate to a particular mode or domain of thought" (p. 9).

3. Las áreas del pensamiento
Se debe tener la capacidad de aplicar lo anterior a un campo disciplinario o a un área de pensamiento, por ejemplo, designar los conceptos fundamentales, las teorías básicas, así como las corrientes de pensamiento en el seno de una disciplina particular.

Los rasgos de carácter
En opinión de Paul, existen dos formas de pensamiento crítico. En un "sentido débil" *(weak-sense critical thinking)*, el pensamiento crítico, llamado sofístico, es aquel que sirve a los intereses de un individuo o de un grupo particular, con exclusión de otras personas o grupos importantes. En un "sentido fuerte" *(strong-sense critical thinking)*, el pensamiento crítico, llamado equitativo, es aquel que toma en cuenta los intereses de una diversidad de personas o grupos y que integra a las habilidades del pensamiento crítico los valores de verdad, racionalidad, autonomía y de conocimiento personal.

Para que los estudiantes se conviertan en pensadores críticos en el sentido fuerte del término *(fairminded critical persons)*, Paul (1992, pp. 12-13) considera que es necesario que cultiven al menos siete rasgos de carácter interdependientes:

1. *humildad intelectual*, que implica estar consciente de las limitaciones de los conocimientos propios y tener sensibilidad ante las partes participantes y ante los prejuicios que traen aparejados los puntos de vista propios;
2. *valor intelectual*, que predispone a examinar y evaluar de manera equitativa las ideas, creencias o puntos de vista que no se comparten del todo, y hacerlo sin tomar en cuenta las reacciones negativas que pudiesen suscitar;
3. *solidaridad intelectual*, que consiste en reconocer la necesidad de ponernos en el lugar de los demás para comprenderlos en realidad;

4. *integridad intelectual,* gracias a la cual admitimos la necesidad de ser fieles al pensamiento propio, de ser constantes en la aplicación de los criterios intelectuales propios y de actuar conforme a las normas con el mismo rigor respecto de hechos y pruebas que se exige a los adversarios;
5. *perseverancia intelectual,* que es la voluntad de investigar y profundizar las certezas e intuiciones intelectuales, a pesar de las dificultades, obstáculos y frustraciones que resulten;
6. *fe en la razón,* que es la confianza en que en el largo plazo los propios intereses fundamentales y los de la humanidad en general serán la mejor herramienta para el libre ejercicio de la razón; esta fe consiste en fomentar que los individuos lleguen a sus propias conclusiones gracias al desarrollo de sus propias facultades racionales;
7. *sentido intelectual de la justicia,* que es la voluntad de considerar todos los puntos de vista con comprensión y de evaluarlos a partir de los mismos criterios intelectuales, sin que participen los sentimientos propios o intereses particulares, ni siquiera sentimientos o intereses de amistades, comunitarios o nacionales.

Como explica Paul, estos rasgos se aplican a todas las áreas o modos de conocimiento, no sólo a alguno en especial. Por otra parte, cada uno de estos rasgos intelectuales se desarrolla mejor al mismo tiempo que lo hacen los demás; son interdependientes. Tomemos por ejemplo la humildad intelectual. Cobrar conciencia de las limitaciones de los conocimientos propios requiere del valor intelectual de admitir la propia ignorancia y prejuicios. Descubrir nuestros prejuicios exige solidaridad intelectual para poder razonar dentro de un marco de puntos de vista ajenos. Para realizar lo anterior se necesita perseverancia intelectual, la cual no se justifica si no hay confianza en la razón. Asimismo, se debe tener un sentido intelectual de la justicia, es decir, reconocer una responsabilidad intelectual en ser equitativo respecto de los puntos de vista opuestos al pro-

CUADRO 1.3. *Lista de 35 estrategias del pensamiento crítico (Richard Paul* et al., *1989)*

A. Estrategias afectivas

E-1 Pensar de forma autónoma.
E-2 Reconocer su egocentrismo o su espíritu de grupo.
E-3 Manifestar imparcialidad.
E-4 Explorar los pensamientos subyacentes en las emociones y las emociones subyacentes en los pensamientos.
E-5 Mostrar humildad intelectual y evitar los juicios.
E-6 Demostrar valor intelectual.
E-7 Manifestar buena fe intelectual o integridad.
E-8 Mostrar perseverancia intelectual.
E-9 Tener fe en la razón.

B. Estrategias cognitivas: macrocapacidades

E-10 Reforzar las generalizaciones y evitar las simplificaciones al extremo.
E-11 Comparar situaciones análogas: transferir lo comprendido a contextos nuevos.
E-12 Desarrollar un punto de vista personal: elaborar o examinar creencias, argumentos o teorías.
E-13 Dilucidar problemas, conclusiones o creencias.
E-14 Aclarar y analizar los significados de palabras o frases.
E-15 Elaborar criterios con base en la evaluación: dejar en claro valores y normas.
E-16 Evaluar la credibilidad de las fuentes de información.
E-17 Debatir de manera profunda: plantear y ahondar en los problemas fundamentales o significativos.
E-18 Analizar o evaluar argumentos, interpretaciones, opiniones o teorías.
E-19 Descubrir soluciones o evaluarlas.
E-20 Analizar o evaluar acciones o políticas.
E-21 Leer de manera crítica: aclarar o analizar textos.
E-22 Escuchar de manera crítica: dominar el acto activo de escuchar.
E-23 Establecer vínculos interdisciplinarios.
E-24 Practicar la discusión socrática: dilucidar y cuestionar opiniones, teorías o puntos de vista.
E-25 Razonar de manera dialogística: comparar tesis, interpretaciones o teorías.
E-26 Razonar de manera dialéctica: evaluar posturas, interpretaciones o teorías.

CUADRO 1.3. *Lista de 35 estrategias del pensamiento crítico (Richard Paul* et al., *1989) (concluye)*

C. Estrategias cognitivas: microhabilidades
E-27 Comparar y confrontar los ideales con la realidad.
E-28 Reflexionar con precisión sobre el pensamiento: emplear un vocabulario adecuado.
E-29 Señalar semejanzas y diferencias significativas.
E-30 Examinar o evaluar supuestos.
E-31 Distinguir entre hechos pertinentes y los que no lo son.
E-32 Formular inferencias, predicciones o interpretaciones verosímiles.
E-33 Evaluar los hechos comprobados y los hechos supuestos.
E-34 Discernir las contradicciones.
E-35 Examinar las implicaciones y las consecuencias.

pio, con el fin de asegurar que no se les descalifica a causa de la ignorancia o prejuicios propios.

Estrategias afectivas y cognitivas

Richard Paul y sus colaboradores (1989) proponen una lista de estrategias[14] que comprenden 35 dimensiones del pensamiento crítico. Estas estrategias se dividen en tres categorías: afectivas (E-1 a E-9), cognitivas (E-10 a E-26), que conforman las macrocapacidades, y las estrategias cognitivas (E-27 a E-35), que comprenden las microhabilidades. Esta lista facilita de forma notable la elección de las dimensiones del pensamiento crítico que se desee trabajar en el marco de un curso o de un programa escolar. En el cuadro 1.3 aparece esta lista.

Las estrategias afectivas corresponden a rasgos de carácter y a predisposiciones a pensar de forma crítica: lo que motiva a adoptar este modo de pensar. Estas estrategias

[14] En el capítulo 3 de su libro *Critical Thinking Handbook: High School*, Paul *et al.* describen con detalle cada una de las 35 estrategias, con sus principios y aplicaciones. Además, de los capítulos 4 a 7 se presentan abundantes ejemplos, de diversas áreas escolares, en los que se restructura el curso en función de dichas estrategias. Los ejemplos 5, 6 y 7 que aquí se ofrecen en el capítulo III provienen de esta obra.

representan, de alguna manera, el espíritu crítico que florece gracias a la práctica real de las estrategias cognitivas del pensamiento crítico. Respecto de la división de las estrategias cognitivas entre macrocapacidades y microhabilidades, con ella se pretende que los profesores tengan en mente dos niveles de aprendizaje: el de las habilidades elementales del pensamiento crítico (microhabilidades) y el de los procesos de armonización de dichas habilidades (macrocapacidades). Una de las analogías que se propone es la del aprendizaje del piano: se deben reconocer las notas en el pentagrama y practicar las escalas (microhabilidades) para conseguir la interpretación de una pieza musical (macrocapacidad). Con el fin de desarrollar su pensamiento crítico, los alumnos deben aprender las operaciones intelectuales fundamentales (microhabilidades), como formular inferencias o discernir contradicciones, e integrarlas en un conjunto más complejo (macrocapacidades) cuando se presente la ocasión de aplicar su pensamiento crítico a una situación real, como apreciar la credibilidad de fuentes de información o de dilucidar un problema. En resumen, estos dos tipos de estrategias cognitivas funcionan de forma interdependiente y su puesta en práctica se apoya en las estrategias afectivas.

Paul afirma que es posible restructurar un curso para insertar en él los principios del pensamiento crítico. Sin embargo, él se pregunta si las personas competentes se comprometerán en el proceso de una reforma de este tipo. Destaca sobre todo la instrucción "dialogística" *(dialogical*

Pensamiento crítico	=	Pensamiento perfecto, tanto globalmente como en cada uno de sus elementos, adecuado para un área de pensamiento, reforzado por rasgos de carácter interdependientes y por estrategias cognitivas pertinentes con objeto de adoptar un pensamiento crítico, en el sentido fuerte del término.

instruction), que lleva al grupo a considerar todos los aspectos pertinentes en el momento en que examina un problema y a tener en cuenta el conjunto de perspectivas con el fin de llegar a un punto de vista más completo y preciso.

Harvey Siegel

Siegel (1988) presenta el acto de pensar crítico como el de un individuo que piensa y actúa de manera coherente con base en razones *(appropriately moved by reasons)*.

El pensamiento crítico y la racionalidad

Siegel explica esta concepción al establecer primero una relación entre el pensamiento crítico y la racionalidad. El pensar crítico es aquel que acepta la importancia de enunciar razones y evaluarlas sobre todo respecto de su fuerza de convicción; busca razones en las cuales basar sus evaluaciones, juicios y acciones.

Al ahondar en la noción de racionalidad, Siegel relaciona los conceptos de principio, coherencia y razón. Los principios parecen en efecto necesarios para establecer la pertinencia y fuerza de las razones. Además, es conveniente aplicar de manera coherente los principios en diferentes casos. Siegel aborda enseguida la dimensión de la evaluación de las razones *(reason assessment)* para explicar su concepción del pensamiento crítico. Un pensar crítico debe ser capaz de evaluar las razones y de estimar en qué medida pueden servir como base de creencias, afirmaciones y acciones. Los principios que guían la evaluación de las razones son de dos tipos: específicos de un área *(subject-specific)*, útiles para evaluar razones particulares en contextos particulares (por ejemplo, los principios de validez de un instrumento de investigación en ciencias humanas), y los principios generales, que no se limitan a un área específica *(subject-neutral)*, los cuales se aplican a diversos contextos y tipos de razones (por ejemplo, los principios de la lógica, como la inducción y la deducción). Por tanto, el pensar crí-

tico debe comprender bien ambos tipos de principios y ser capaz de emplearlos.

Siegel (1988) formula su concepción del pensamiento crítico como sigue: "una persona que piensa de forma crítica es quien puede actuar, evaluar afirmaciones y plantear juicios con base en razones, y que comprende y se ajusta a principios que guían la evaluación de la fuerza de estas razones".[15] Al quedar establecido que quien piensa de forma crítica debe entender adecuadamente la naturaleza de las razones, de su fundamento *(warrant)* y de su justificación, de forma que se ejerza y comprenda el acto de evaluar las razones, la epistemología representa un elemento muy importante de una concepción correcta del pensamiento crítico.

El espíritu crítico

El espíritu crítico, o la actitud crítica, representa el segundo elemento del pensamiento crítico. Para que el estudiante piense de forma crítica, Siegel opina que no basta (si bien es necesario) que domine la evaluación de las razones. La persona debe en efecto manifestar cierta cantidad de actitudes, disposiciones, hábitos de pensamiento y rasgos de carácter que puedan reagruparse bajo la denominación de "actitud crítica" o "espíritu crítico". En general, esto significa que quien piensa de forma crítica no debe tan sólo ser capaz de efectuar una evaluación adecuada de las razones, sino que también debe tender a hacerlo, así como mostrar disposición. Quien posee un espíritu crítico se caracteriza sobre todo por su propensión a buscar razones y a basar sus juicios y sus acciones en razones. El núcleo del espíritu crítico reside en la valoración del razonamiento adecuado y en la inclinación a creer y actuar con esta base.

[15] Traducción de "A critical thinker is a person who can act, assess claims, and make judgments on the basis of reasons, and who understands and conforms to principles governing the evaluation of the force of those reasons" (p. 38).

Pensamiento crítico	=	Capacidad y disposición a actuar y a juzgar con base en razones, en función de principios aplicados con coherencia.

Ejercicio y preguntas para reflexionar

El ejercicio y las preguntas que siguen servirán para integrar las nociones expuestas sobre la naturaleza del pensamiento crítico.

Nuestro objetivo es relacionar la teoría con la experiencia, de forma que se obtenga una comprensión más dinámica de la noción de pensamiento crítico.

Pretendemos también que se aborde el contenido de este primer capítulo de manera crítica y reflexiva.

Ejercicio: Analizar un suceso personal en materia de pensamiento crítico

Rememore un acontecimiento personal reciente en el que crea que empleó el pensamiento crítico. Con el modelo de Brookfield, precise las principales etapas del proceso.

1. El acontecimiento desencadenado provocó una incomodidad interna.
2. Evaluó la situación.
3. Exploración: buscó explicaciones o soluciones.
4. Desarrolló nuevas perspectivas.
5. La resolución de la situación generó una impresión de comodidad interior.

¿Su vivencia se desarrolló de acuerdo con estas cinco etapas?

¿Tuvo la impresión de experimentar incomodidad usted mismo al principio, y de experimentar al final una sensación de alivio?

¿Qué modificaciones haría usted al modelo para mejorarlo?

Preguntas para reflexionar: sus impresiones sobre el pensamiento crítico

1. ¿Cuál es su concepción de pensamiento crítico?
   - ¿Es muy distinta de lo que se ha expuesto hasta aquí?
   - Liste los que considere los principales elementos del pensamiento crítico.
   - ¿Puede formular su propia definición de pensamiento crítico?

2. ¿En qué medida cree usted ser una persona que piensa de forma crítica?
   - Mencione alguna situación en la que crea que demostró poseer un pensamiento crítico.
   - ¿Qué caracteriza su comportamiento en estas situaciones?

3. Si usted es profesor o profesora:
   ¿En qué lugar coloca al pensamiento crítico en clase?
   - Piense en el contenido del curso, en la estrategia de enseñanza del mismo, así como en su comportamiento y el de sus alumnos.
   - ¿A qué conclusión llega?

Preguntas para reflexionar: a partir de las definiciones del Grupo de los Cinco

Las concepciones de Ennis, Lipman, McPeck, Paul y Siegel dan pie a muchas preguntas relativas al pensamiento críti-

co. Formule su propio punto de vista a partir de las preguntas que siguen:

1. Preguntas relativas a *la extensión* que se debe conceder a esta noción:
   - ¿Qué elementos conforman el pensamiento crítico?
   - ¿El pensamiento crítico examina las acciones lo mismo que las mentalidades?
   - ¿El pensamiento crítico corresponde sólo a las dimensiones intelectuales?

2. Preguntas relacionadas con *la personalidad:*
   - ¿Qué relación puede establecerse entre el pensamiento crítico y el carácter de una persona?
   - ¿Es posible señalar los tipos de personalidad más dispuestos a ejercer el pensamiento crítico?
   - ¿Existen rasgos particulares que sean necesarios para el pensamiento crítico? De ser así, ¿cuáles son?

3. Preguntas relativas a la *red conceptual:*
   - ¿Qué relaciones se pueden establecer entre el pensamiento crítico y la resolución de problemas? ¿Y entre aquél y el pensamiento racional? ¿Y la metacognición?

4. Preguntas relativas al *aspecto moral:*
   - ¿El pensamiento crítico es por definición algo bueno?
   - ¿O es posible tener un pensamiento crítico malo?
   - ¿El pensamiento crítico es como la virtud (necesariamente bueno) o más bien como el azar (en potencia bueno o malo)?

5. ¿Cuáles son *sus propias preguntas* respecto del pensamiento crítico?

_____

_____

_____

_____

_____

Preguntas para reflexionar: sobre la concepción de Robert Ennis

1. ¿Qué opina de la concepción de pensamiento crítico que elaboró Robert Ennis?

2. ¿Qué capacidades le parecen esenciales para el pensamiento crítico?

3. ¿Qué actitudes le parecen las más importantes?

4. ¿Añadiría usted otras capacidades o actitudes a las que se enumeraron?

5. ¿Hay otros elementos tan fundamentales como las capacidades y las actitudes?